

Bílá kniha o rozvoji vzdělávání: Výzva pro český pedagogický výzkum

Jan Průcha¹

Název „Bílá kniha“ označuje *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001)*, jenž je nyní nejvýznamnějším dokumentem české vzdělávací politiky. Formuluje strategii vývoje vzdělávání s časovým horizontem roku 2005, zčásti roku 2010. Bílá kniha vznikala po dobu dvou let, za rozsáhlé pozornosti médií, a byla vytvářena týmem více než 50 odborníků. Dne 7. února 2001 byla projednána a jednomyslně schválena vládou ČR, v březnu vydána jako samostatná publikace o rozsahu 98 stran.

V tomto příspěvku nebudu samozřejmě popisovat obsah Bílé knihy, neboť ten je pedagogické veřejnosti znám. Předem zdůrazňuji, že k Bílé knize by se mělo přistupovat bez apriorních, zejm. politicky orientovaných postojů a bez diletantských „hodnocení“ příznačných pro některé žurnalisty. Jak jsme byli svědky, v době přípravy tohoto dokumentu byla vedena rozsáhlá kampaň v řadě médií mnohdy negativistického charakteru, hledající v teprve dokončovaném dokumentu vesměs nedostatky nebo senzace.

Po mém soudu je Bílá kniha originální práce špičkových odborníků, s mnoha závažnými myšlenkami a návrhy, které nemusí vzbuzovat jen souhlas, ale mohou otevírat problémy českého vzdělávacího systému, jež se dosud nejevily jako hodné pozornosti.

Stojím na stanovisku, že Bílá kniha vyžaduje vědecké posouzení, a to nezaujaté, objektivní, pozitivistické, ale samozřejmě i kritické. Z toho vycházejí, budu se zabývat jedním aspektem dokumentu, totiž vztahem Bílé knihy a pedagogického výzkumu. Vysvětlím nejprve, proč tento aspekt považuji za důležitý a co v něm chci objasnit.

Dvě roviny obsahu Bílé knihy

Posuzujeme-li Bílou knihu pomocí analýzy obsahu, shledáme v jejím textu dvě roviny výroků: (A) Politické a ekonomické teze a postuláty, (B) pedagogické teze, postuláty, doporučení.

(A) **Politické a ekonomické výroky** se týkají zejména těchto záležitostí: Finanční a politická podpora vývoje vzdělávání; platy učitelů; zásahy do struktury vzdělávacího systému; počty subjektů začleněných v různých úrovních vzdělávání. Konkrétně jde o takové záležitosti zásadního významu jako jsou požadavky na

- zvýšení veřejných výdajů na školství na 6 % HDP (k roku 2005)
- zvýšení průměrného platu pedagogických pracovníků o 30 % než průměrný plat v národním hospodářství
- vzdělávání veškeré mládeže v devítileté základní škole a tím odstranění diferenciací vzdělávacích drah v raném věku dětí
- začlenění 50 % věkové kohorty mládeže do terciárního vzdělávání, apod.

To jsou výroky politicky a/nebo ekonomicky založené, k nimž sice pedagogická věda a výzkum může zaujmát názor, ale **nená na rozhodování o těchto záležitostech podstatný vliv**. Nejvýrazněji se to projevuje v „horké“ diskusi o 6letých a 8letých gymnáziích, kde se jasně polarizovaly politické zájmy: Levicové síly (a především sociálně demokratická strana se svým ministrem školství) jsou pro jejich rušení, pravicové a liberální politické síly jsou pro jejich zachování a stanovisko pedagogické vědy je v tomto politickém střetu irelevantní (pokud je vůbec vysloveno).

Politickými a ekonomickými výroky typu (A) se zde zabývat nebudu.

¹(janprucha@volny.cz) Varnsdorfská 333, 190 00 Praha 9

(B) **Pedagogické výroky, postuláty a doporučení** jsou v Bílé knize početné a mnohostranné. Je to pochopitelné, vždyť na jejich formulaci se podílelo několik desítek pedagogických odborníků a rovněž celou skupinu tvůrců vedl pedagogický teoretik prof. J. Kotásek. Posuzoval jsem tyto výroky a výsledek svých úvah předkládám v tomto příspěvku. Zaměřuji se přitom na dva okruhy otázek:

- *Opírá se Bílá kniha ve svých pedagogických výrocích, postulátech a doporučeních o výzkumné nálezy? Počítá s tím, že navrhované změny musí být založeny výzkumně, tj. s využitím experimentů, verifikací v terénu, syntézy dosavadních nálezů, analýzy proveditelnosti záměrů atd.?*
- *Má a může český pedagogický výzkum včetně České asociace pedagogického výzkumu k realizaci plánů a změn navrhovaných Bílou knihou nějak pomoci?*

Obsah pedagogických výroků

V Bílé knize se setkáváme s více než 80 výroky (resp. i s větším počtem, podle jemnosti třídění), které se vztahují k různým složkám školní edukace a k jejich plánovanému vývoji a změnám. Většina z výroků má formu **postulátů** (např. *bude se uskutečňovat; změny, kterými musí škola projít; je nezbytné stanovit*) nebo **přímých doporučení** (např. *zvyšovat podíl středoškolské mládeže; realizovat řadu opatření; uplatnit nové formy výuky; vypracovat a zavést*, apod.).

Z hlediska obsahu se pedagogické výroky týkají všech úrovní vzdělávacího systému, od předškolní výchovy až po terciární vzdělávání a vzdělávání dospělých. Není možné zde všechny pedagogické výroky komentovat, a proto pouze shrnu celkový nálezy, k němuž jsem dospěl a argumentaci k němu předložím pak na několika významných případech. Hlavní můj závěr je tento:

- **Proti všemu očekávání se ukazuje, že postuláty a doporučení formulované v Bílé knize nejsou zakládány výzkumně, resp. není explicitně vyjádřeno, že by se při plánovaném rozvoji českého vzdělávacího systému s využitím pedagogického výzkumu vůbec počítalo.** Rovněž se přímo nepočítá s pedagogickou vědou jako teoretickou základnou změn ve vzdělávání, a tudíž se ani neuvažuje o tom, že by pro ni měly být vytyčovány nějaké úkoly.

Touto orientací se dokument Bílá kniha odlišuje jak od obdobných současných dokumentů v zahraničí², tak dokonce od více než 25 let starého plánu reformy *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy* (1976), v nichž se na pedagogický výzkum klade důraz jako na nezbytný způsob zakotvení změn³. **Charakteristickým místem tohoto nedocení výzkumu** je v Bílé knize místo, kde se formulují „*předpoklady pro realizaci strategických linií české vzdělávací politiky*“ (s. 18): Uvažuje se pouze o **politické a finanční** podpoře této realizace — kdežto o vědeckém pedagogickém zakotvení této realizace nepadá ani slůvko.

Vyskytuje se několik sporadických výjimek, kdy jsou pedagogický výzkum a vědecká základna zmíněny v Bílé knize jako důležité pro plánovaný vývoj vzdělávání. Např. v souvislosti

²Viz četné dokumenty OECD, EU aj. zdůrazňující nezbytnost pedagogického výzkumu pro vytváření a implementaci projektů vzdělávací politiky u nás o tom souhrnně v publikaci *Pedagogický výzkum a vzdělávací politika — Vytváření mostů* (1997).

³Je trapné citovat z 25 let starého dokumentu, neboť vznikl v období vládnoucí ideologie marxismu, avšak fakta jsou taková, že se v něm tehdy dosti obsáhle proklamovala závažnost a úkoly pedagogické vědy: *Pedagogická věda se musí významně podílet na rozpracování obsahu socialistické školy, jejich učebních osnov, učebnic Ministerstva musí zajistit spolupráci pedagogické vědy s nejlepšími odborníky dalších věd — matematiky, fyziky, historie, jazykovědy, filozofie. Odborníci v pedagogice, psychologii a dalších vědách o člověku mají ovlivňovat systém výchovy a vzdělávání, jeho metod a prostředků* (cit. zkráceně z dokumentu *Vývoj, současný stav a další úkoly československého školství*, 1973)

s výkladem o evaluaci (s. 39–41) jako nezbytné činnosti objasňující fungování vzdělávacího systému, kde se mimo jiné doporučuje: „*Zřídít speciální výzkumné a vývojové pracoviště — Centrum pro evaluaci a monitorování vzdělávacích výsledků*“ (s. 41). V jiném případě se navrhuje ustavit skupinu odborníků — vědců, kteří by se soustavně zabývali „*přenosem či transformací poznatků relevantních věd (zejména pedagogiky, psychologie a sociologie) do praktické sféry výchovy a vzdělávání*“ (s. 42).

Já však nepovažuji za rozhodující to, zda Bílá kniha verbálně proklamuje důležitost pedagogického výzkumu nebo výzkumných institucí (typu Centra pro evaluaci apod.). Jako podstatnější vidím to, zda pedagogické teze, postuláty a doporučení se **de facto** o výzkum opírají či nikoliv. A zde bohužel konstatuji určité slabiny v tom, že řada závažných návrhů a postulátů v Bílé knize oporu o výzkum zřejmě nemá a ani se jí nedovolává. Svě tvrzení ilustrují výběrově několika případy (v Bílé knize je jich velká řada):

Postulát o „spravedlivém přístupu k vzdělávacím příležitostem“: případ nevyužití srovnávací pedagogiky

Jednou z ústředních myšlenek Bílé knihy je teze o „zajištění skutečně spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem“, a to pro všechny jedince — což je myšlenka nepochybně sympatická. Existující nerovnosti v přístupu k vzdělávání, způsobované materiálními, sociálními, fyzickými či etnickými faktory, mají být kompenzovány či eliminovány. Jedním z mechanismů zajišťujícím realizaci této myšlenky má být především **systémová změna v základní škole**: Požaduje se, aby již od roku 2002 nebyli přijímáni žáci do prvních ročníků víceletých gymnázií, ta by postupně byla rušena a veškerá mládež by procházela společně devítiletou základní školou.

Tento návrh vyvolal mohutnou kontroverzní polemiku, která — jak jsem již uvedl — má východiska v politických orientacích. Jsou to známé argumenty — podle jedněch je rušení víceletých gymnázií nesprávné, neboť omezuje svobodu volby vzdělávací cesty, brzdí rozvoj talentovaných jedinců atd.; podle druhých je oddělování části populace již po 5. ročníku základní školy nespravedlivé, ale i škodlivé z hlediska sociálního rozvoje mládeže, vede k pěstování elitářství atd.

Když se nad tímto sporem zamyslíme z pozice pedagogické vědy, zjistíme, že tato kontroverze se vyskytuje i v jiných zemích a není to specificky česká záležitost. Pokud by autoři Bílé knihy využili poznatků, které může poskytnout výzkum v oblasti **mezinárodní komparace vzdělávacích systémů**, zjistili by, že v zahraničí existují řešení onoho rozporu mezi společným a diferencovaným vzděláváním v úrovni základní školy: Je to např. typ školy realizovaný v Německu jakožto „souborná škola“ Gesamtschule a „normální škola“ Regelschule. Zmíním se zde o druhém typu, který vznikl po roce 1991 na území bývalé NDR, v spolkové zemi Durýnsko (Thüringen):

Po sjednocení obou částí Německa v r. 1991 byl na území bývalé NDR zaveden v podstatě stejný vzdělávací systém, jaký fungoval v západní části. Vytvořily se však i některé specifčnosti v každé z 5 nových spolkových zemí — jednou z nich je Regelschule v Durýnsku. V čem tkví její specifčnost?

Regelschule (5. 9. nebo 10. ročník) je všeobecně vzdělávací škola, která spojuje jednotné vzdělávání s vnitřní diferenciací. Konkrétně je vzdělávání v Regelschule organizováno takto:

- Po ukončení společného primárního vzdělávání v 1.–4. ročníku (Grundschule) pokračují žáci v Regelschule v 5.–6. ročníku podle **jednotného kurikula**, tj. mají všechny předměty společně. Tyto dva ročníky se považují za **orientační** a po jejich absolvování se žáci rozhodnou pro jednu ze dvou vzdělávacích drah:
- Buď se začlení do třídy, která postupuje podle programu *hlavní školy* (Kurs I), jenž je zaměřen prakticky. Nebo se začlení do třídy, která postupuje podle teoreticky náročnějšího

programu *reálky* (Kurs II). K tomu jsou od 7. ročníku v některých povinných předmětech zavedeny **dvě úrovně obtížnosti**, které si žáci mohou volit. Jsou konstruovány tak, že jedna úroveň (vyšší obtížnost) odpovídá požadavkům reálky, druhá úroveň (nižší teoretická obtížnost, větší praktická zaměřenost) odpovídá požadavkům hlavní školy.

Diferenciace vzdělávacích drah se tedy uskutečňuje uvnitř Regelschule až po 6. ročníku, tj. ve věku asi 13 let žáků. Jak patrně, prostřednictvím Regelschule je **možno prodloužit jednotné vzdělávání mládeže a zároveň jí umožnit volbu podle schopností a zájmů**. Regelschule se jako alternativa k standardnímu sekundárnímu vzdělávání v Duryňsku osvědčuje: Celkově navštěvuje tuto školu zhruba 66 % žáků příslušné populace, kdežto v gymnáziu studuje asi 34 % žáků. Jedním z důvodů oblíbenosti Regelschule může být i to, že absolvování Kursu II umožňuje přístup do vyššího gymnázia; ostatně přechod do gymnázia je možný i po 5. a 6. ročníku Regelschule. Je to tedy škola velmi flexibilní (podrobněji ji popisují, též z přímého obeznámení, na jiném místě — Průcha, 2001).

Celkově lze německé alternativní školy — Gesamtschule a Regelschule — považovat za užitečnou inspiraci pro rozhodování o jednotném či diferencovaném základním vzdělávání, jež mohla být využita i v Bílé knize. Mohl být navržen kompromis — třeba tak, že poslední ročník nebo dva ročníky české základní školy by byly obsahově diferencovány, s využitím úrovní obtížnosti v určitých předmětech, aby si je žáci mohli zvolit.

Požadavek výuky dvou cizích jazyků v základním vzdělávání: zanebdání nálezu o edukační realitě

V Bílé knize se objevuje požadavek „*zavádět výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol*“ (s. 39), a to následovně:

Zavést výuku prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a druhého cizího jazyka na druhém stupni základní školy pro všechny žáky. Postupně zajistit, aby absolvent střední školy s maturitou ovládal dva cizí jazyky — z nichž jeden bude angličtina, absolvent bez maturity alespoň jeden cizí jazyk. (s. 39 a 91)

Je tento požadavek konzistentní s podmínkami české edukační reality?

Ředitel Výzkumného ústavu pedagogického J. Jeřábek klade otázku, zda záměr vyučovat dva cizí jazyky již na základní škole není v podmínkách, v nichž se české školství nachází, „budování vzdušných zámků“ (MF Dnes, 22.11.2000, s. 2). Obávám se, že má pravdu. **Příslušný požadavek Bílé knihy není zřejmě založen na analýze proveditelnosti daného návrhu, ani na konfrontaci se zahraniční situací.** Uvedu k tomu jen několik dat — podrobněji se touto otázkou zabývám jinde (Průcha, 1999, s. 251-272).

Výzkumné nálezy dokládají např. tato fakta, jež je nutno brát v úvahu pro daný požadavek:

- **Vybavenost** českého vzdělávacího systému pro výuku dvou cizích jazyků je slabá: Stále chybějí kvalifikovaní učitelé. Podle dvou rozsáhlých šetření (Kovařovicová, Masaříková, 1998) vyučuje cizí jazyky na základních školách 75 % neaprobovaných učitelů, v některých regionech a okresech až 82 %. Tato situace se nezlepšuje — podle posledních zjištění ČŠI pouze 33 % hodin angličtiny a němčiny v ZŠ vyučují kvalifikovaní učitelé, a skoro 15 % hodin vyučují učitelé bez jakékoli (odborné či pedagogické) způsobilosti (*Zpráva o školním roce 1999/2000, 2000*).
- **Kvalita výstupů** vzdělávání v angličtině a němčině u žáků základních škol měřená úspěšností v testech je rovněž nevyhovující (viz výsledky testů Kalibro). Přitom nebyly dosud analyzovány potíže, které vznikají mnoha dětem, když se dnes musí povinně učit od 4. ročníku jeden cizí jazyk a což teprve, když by se měly učit dva cizí jazyky.⁴

⁴ V *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání*, který vypracoval v březnu 2001 VÚP v souladu

- Není pravda, že v evropských zemích se běžně vyučují dva cizí jazyky povinně již v úrovni základního vzdělávání. Naopak, v Evropě existují velké rozdíly se zaváděním druhého cizího jazyka: Např. v řadě zemí **není druhý cizí jazyk součástí kurikula povinného základního vzdělávání** (Německo, Norsko aj.) nebo je zaveden, ale jako volitelný předmět (viz nejnovější data v *Foreign Language Teaching in Schools in Europe, 2001*).

Domnívám se tudíž, že postulát Bílé knihy o povinné výuce dvou cizích jazyků je nutno konfrontovat s těmito a dalšími výzkumnými nálezy a korigovat jej tak, aby odpovídal jak možnostem realizovatelnosti v českých školách, tak kritériím účelnosti.

Projektová výuka — spásitelná forma školní edukace?

Na několika místech Bílé knihy se uvádí, že jedna ze závažných změn v pojetí školní edukace má spočívat v „*uplatňování nových forem aktivní výuky, zejména projektové výuky*“ (s. 38, 39, aj.). Také již před zveřejněním Bílé knihy někteří její tvůrci a další proklamují projektovou výuku jako něco, co nahradí „biflování z paměti“, k němuž jsou údajně čeští žáci v „tradičních“ školách donucováni.⁵

Co to ale je „projektová výuka“? Je možno ji považovat za užitečnou formu výuky? Jaké má efekty? Je verifikována v běžných českých školách? Je v nich vůbec realizovatelná bez důkladné přípravy učitelů atd.? Obávám se, že tyto otázky nejsou protagonisty projektové výuky v Bílé knize brány v úvahu.

Situace je taková, že projektová výuka je u nás dnes některými pedagogy chápána jako forma edukace, která může pomoci řešit problém přetíženosti učiva množstvím informací atd. Je to forma přebíraná ze zahraničí, kde se stala módní záležitostí již v 80. letech (jak uvádí Pety, 1996) a nyní i u nás — aniž je zohledňováno, že (1) je to forma edukace velice náročná na přípravu učitelů a na provedení ve třídě a škole, (2) je realizovatelná jen v některých předmětech a tématech učiva, (3) není prokázáno, jaké jsou její pozitivní efekty a jak je vůbec hodnotit.

Pokud jde o realizaci projektové metody v současné české škole, je uplatňována v některých alternativních školách a propagována některými pedagogickými teoretiky.⁶ Bohužel se přitom nebere na zřetel situace v běžných základních školách. Uvažuje se např. kdo naučí české učitele základních škol projektovou výuku plánovat, organizovat, uskutečňovat, hodnotit její výsledky? Přihlíží se k tomu, že tzv. frontální výuka — u nás leckdy zatracovaná jako „tradiční“ či „zastaralá“ — se ve výzkumných pracích západních kolegů dnes obhazuje jako efektivnější ve srovnání s projektovou výukou? (Podrobněji o tom Průcha, 2001.)

Má český pedagogický výzkum podpořit záměry Bílé knihy?

Z předchozího kritického výkladu by možná mohlo být vyvozováno, že Bílou knihu je nutno hodnotit negativně. Nikoliv, tento názor nesdílím. Soudím, že Bílá kniha je vcelku průkopnická vize, ideová představa o reformě českého školství, která ale právě tím, že v mnoha závažných případech není založena na empirickém výzkumu, na analýzách proveditelnosti, na experimentální verifikaci, se stává **výzvou pro český pedagogický výzkum**:

se záměry Bílé knihy, je již zkonstruován učební plán, podle něhož výuka dvou cizích jazyků bude povinná pro všechny žáky, a to prvního jazyka v 3.–9. ročníku a druhého jazyka v 7.–9. ročníku.

⁵ Velmi přesně charakterizuje S. Štech (2000) tyto proklamace (že současná škola je autoritativní, zaměřená na biflování, že děti traumatizuje, že v ní není prostor pro rozvoj a autonomie žáka atd.) jakožto „podvodné interpretace“, a zdůvodňuje, že jsou nekorektní, vědecky nepodložené. — Škoda, že se vyskytují i na některých místech Bílé knihy.

⁶ V jedné charakteristice projektové výuky se praví, že projekty jsou vystavěny na potřebách a zájmech dítěte: „*namísto předávání toho, co považuje za důležité učitel, vychází se v projektovém vyučování z potřeb a zájmů dítěte*“ (*Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?*, 1994, s. 38).

- Za chybné považujú to, že se Bílá kniha k pedagogickému výzkumu nehlásí, že jej nevytváří ke spolupráci, že mu přímo nezadáva úkoly, jež nezbytně vyžaduje řešit navrhovaná reforma školství.⁷
- Pracovníci pedagogického výzkumu by se tudíž měli sami ujmout iniciativy a k návrhům a postulátům Bílé knihy zaměřovat své práce, ať už přinesou výsledky souhlasné či negativní. Což kdyby Česká asociace pedagogického výzkumu (ze strany hlavních tvůrců Bílé knihy zcela ignorovaná či možná pro ně i neznámá) organizovala příští konferenci právě k problémům Bílé knihy?
- Jiný můj apel spočívá v následujícím: Každoročně je publikován sborník z konference ČAPV, který přináší mnohé pozoruhodné nálezy o české edukační realitě. Jen namátkou zmiňuji z loňského sborníku (VIII. konference, Liberec) empirické nálezy o způsobech výuky na základních školách (L. Prokešová, V. Souček), o zátěži v učitelově profesi (M. Kurelová), o faktické náplni pedagogické praxe studentů učitelství (M. Klapal) a řada dalších. Toto bohatství poznatků však zůstává nevyužito. Neměli bychom z dosavadních sborníků vytěžit vše cenné, co je v nich obsaženo, a to pro účely Bílé knihy? Neměla by se té práce ujmout třeba skupina vytvořená z naší asociace?
- Samozřejmě zde vyvstává otázka, zda to všechno má vůbec cenu? Co když Bílá kniha bude smetena ze stolu v důsledku politické konstelace po příštích parlamentních volbách, po změně vedení ministerstva školství? K tomu samozřejmě dojít může, avšak výsledky vědeckého výzkumu mají trvalou hodnotu a možnost využití — třeba i pro některý další, realističtější pojatý „národní program rozvoje vzdělávání“.

Literatura

- [1] Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. Projekt a důvodová zpráva. Dílčí projekty. Praha: SPN, 1976.
- [2] Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Brussels: Eurydice, 2001.
- [3] Kovařovicová, D., Masaříková, J.: K zajištění výuky cizích jazyků v ČR. *Cizí jazyky*, 42, 1998/99, č. 1-2, s. 17-20.
- [4] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice — Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.
- [5] Pedagogický výzkum a vzdělávací politika — Vytváření mostů. Sestavil J. Průcha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- [6] Petty, G.: Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996.
- [7] Průcha, J.: Vzdělávání a školství ve světě. Praha: Portál, 1999.
- [8] Průcha, J.: Pedagogický výzkum a vzdělávací politika: Dva oddělené světy. In: *Pedagogický výzkum v ČR — Sborník příspěvků z VIII. konference ČAPV*. Liberec: Fakulta pedagogická TU a ČAPV, 2000, s. 435-442.
- [9] Průcha, J.: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha, 2001 (v tisku).
- [10] Štech, S.: Křivá huba, nebo křivé zrcadlo? (O hříchu podvodných interpretací). *Pedagogika*, 50, 2000, č. 2, s. 117-120.
- [11] Zpráva o školním roce 1999/2000. Praha: Česká školní inspekce, listopad 2000.

⁷Potvrzuje se tím to, co jsem v loňském příspěvku na konferenci ČAPV označil jako „dva oddělené světy“ — z nichž jeden je svět školských politiků, kteří se domnívají, že se bez výzkumných nálezů o edukační realitě zcela obejdou (Průcha, 2000).